

viszonyainak önkéntelen összehasonlítása nyomán. Ennek az érzelmenek benső kényszerítésére sokáig el kell tűnődnünk Európa lelkiismeretén, amellyel a művelt Európa jövője elválaszthatatlanul össze van kapcsolva.

Dr. Juhász Béla.

Nemesné Müller Márta. A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája. (31 képpel és számos ábrával. Budapest, 1937. Studium r. t. 447 lap.)

A gyakorló iskolák, reformiskolák, új iskolák, — szóval a kísérleti iskolák nagy fejlődési láncolatában, mely külföldön 1889-ben az angliai Abbotsholmeban indult el útjára s a századvég körül sorra teremtette meg különféle típusait: az angol Bedales-Schoolt, a francia Ecole des Roches-t, a belga École nouvelle-t, a német Landerziehungsheim-okat, majd a különféle Tatsschule, Arbeitsschule, freie Schulgemeinde, Schullandheim, Lebensschule, Gemeinschaftsschule, Lebengemeinschaftsschule, Produktionsschule, école sur mesure, école active, school of tomorrow, scuola serena, scuola giocosa stb. elnevezésű iskolákat, — elég későn, csupán a világháború első évében kapcsolódott bele az a néhány magyar kísérleti iskola, melyet a hagyományos, főképen a Herbart-féle iskolától és a régi rendszerű iskolai neveléstől eltérő pedagógiai felfogás hatott át egy-két merész, a magyar tanügyben korát megelőző pedagógiai egyéniségnek — érdekes, hogy majdnem valamennyi esetben női pedagógusoknak — iniciatívájára. Akkor történt ez, mikor európai és amerikai államokban már mindjobban megerősödtek ezek a külön új utakon járó gyakorlati pedagógiai törekvések s egymásután állottak elő a Montessori és Decroly módszerek, a project method, a Dalton, Winnetka, Jena-plan rendszerei stb., s mikor a pedagógiai gyakorlat ez új irányai valósággal virágzásnak indultak. A gyakorló iskolának, mint a tanító- és tanárképzés egyik, talán mindennél fontosabb tényezőjének, fogalma nálunk a még Eötvös József báró eszméjének hagyatékaként már 1872-ben megalapított első ilyen célú iskolától, a gyakorló főgimnáziumtól kezdődően s azontúl is, csak kicsiny mértékben foglalta magában azt a lehetőséget is, hogy benne a hagyományos pedagógiai gyakorlattól eltérő módszerek szabadon és függetlenül létrejöhessenek, alkalmaztassanak és kipróbáltassanak. Vagy ha történtek is a gyakorló főgimnáziumban ilyen irányú módszери kísérletezések (bár a gyakorló gimnáziumot Kármán Mór erős egyénisége inkább herbarti iskolává determinálta), mégis félszázadnál tovább szankció nélkül vagy legalább is a hivatalos pedagógia figyelmi szféráján kívül maradtak a próbálkozások eredményei, épen úgy mint a többi iskolatípus gyakorló iskoláinak, a gyakorló elemi, polgári, kereskedelmi, tanítóképző iskoláknak leszármazott eredményei. E tekintetben csak a közoktatásügyi igazgatásáról szóló 1935. évi VI. t. c. végrehajtására adott utasítás hozott örvendetes újítást a magyar tanügybe és iskolarendszerbe avval a rendelkezésével, mely a különféle gyakorló iskolák tanításában mutatkozó módszerbeli előnyök részére teremtette meg az értékesítési lehetőséget a hasonló típusú többi iskolában.

Vajjon lehet-e várni ettől az első félénk lépéstől, hogy meginduljon, ha nem is lázasan, de legalább határozottan az újító szellemnek ha nem is hatalmas betörése, de legalább jogos bevonulása a magyar gyakorlati pedagógia zárkózott s a hagyományhoz feltékenyen ragaszkodó rendszerébe? Alig mernék ezt hinni vagy elgondolni, mert az „új iskolá”-nak esefleges kiváló hazai eredményei mellett is, mint-hogy az eredmények csak nagyon szűk körben ismeretesek, és az „új nevelés” szellemének még mindig nincs meg az igazi becsülete a pedagógia szélesebb köreiben s még kevésbé a hivatalos világban. Legyünk őszinték és valljuk meg, hogy ennek

okát a következőkben kell látnunk, illetőleg állapítsuk meg, hogy egyelőre így áll a dolog. A hivatalos pedagógiai köröket nem érdeklik, különösebben a módszerbeli kísérletek, csupán az, hogy milyen a tanítás eredménye, melyet némely hivatalos személyek szemében esetleg kockáztatni, sőt veszélyeztetni látszik az új módszerekkel való próbálkozás. Felfogásuk az, hogy a reformok ne alúlról, a gyakorlat kísérleteiből induljanak ki, hanem fölülről, az elmélet hagyományos tekintélyéből. A csekély számú új iskolák csak tanítsanak és kísérletezzenek kedvük szerint — hiszen engedélyük van rá — de az irányítás és a tanácsadás e kérdésben a felsőbb, hivatalos testületnek és szervezetnek feladata, mely egyáltalában nem látja eljöttnek az időt a kísérleti iskolák szerepének elmélyítésére, módszereik elfogadására és pártolására, szélesebb körben való elterjesztésére.

Ne tagadjuk, bizonyos körökben ajkpittyesztéssel fogadják ma is a szóban forgó néhány, még mindig társtalanul álló magyar iskolának — Domokos Lászlóné „Új iskolá“-jának, mely az egyetlen ilyen jellegű középiskola és Nemesné Müller Márta „Családi iskolá“-jának, mely az egyetlen ilyen szellemű elemi iskola — szerepét és működését.

Becsületbeli kötelessége volt tehát mindkét iskolának, hogy bizonyos, immár elegendőnek mondható időtartamú működés és tapasztalat után, majdnem negyedszázaddal alapításuk után a hazai pedagógiai irodalomban is számot adjanak gyakorlati munkásságukról, illetőleg tudományosan föltárják az alapot, melyre építettek, kifejték módszerüket, a gyakorlatra ráépített elméletüket.

Ezt cselekedte 1934-ben Domokos Lászlónénak 1915-ben megindult „Új iskolá“-ja, kiadván könyvét „Az alkotó munka az Új iskolában“ címmel. Ezt teszi most Nemesné Müller Márta is, ki, miután már 1912-ben Brüsszelben kísérleti iskolát szervezett, három év után hazatérve, 1915-ben Budapesten megalapította azóta szépen fölvirágozott és jó hírnévnek örvendő „Családi iskola“ című elemi iskolai tanítóintézetét. Könyvében „A Családi iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája“ címmel mutatja be élete művét és annak pedagógiai elveit.

Ezúttal Nemesné Müller Mártának a f. év elején megjelent könyvével foglalkozunk, melyet szerzője Imre Sándornak s vele együtt mindazoknak ajánl, akiket az igazság keresése visz a haladó nevelés útjára.

Nemesné Müller Márta maga útbaigazít könyvének értékelésére nézve. Újnak s egészen különlegesnek érzi e vállalkozását, mely — eltekintve a speciális magyar viszonyoktól — csak Decroly Életiskolájának leírásával volna egybevetethető, de megjelöli azokat a korlátozó kereteket is, melyek eltérését okozzák a nevezetes nyugati kísérletektől. Az eltérés nagyságát talán legjobban jellemzi az a különbség, mely magában a munka célkitűzésében rejlik. A Nemesné Müller Márta kísérletére leginkább mintát szolgáltató pedagógusok, a belga Decroly, az olasz Montessori és a német Petersen közül egyiknek sem kellett oly súlyos feladattal megküzdnie, mint amelyik Nemesné Müller Márta munkájára nehezedett. Ő ugyanis tantervünk lassan-lassan lazuló, de még mindig erősen megszabott keretét teljesen nem mellőzhette, amit pedig a külföldi reformerek a maguk munkája folyamán a hazájukban érvényben levő tantervekkel szemben szinte korlátlan szabadsággal megtehettek. A Családi iskola vezetőjének tehát úgy kellett felépítenie és leírnia iskolarendszerét, hogy a reform ennek nyomán mintegy alúlról, a néptanító oldaláról beszivárogva legyen megvalósítható, bevezetése ne kerüljön tetemes költségbe és ne kívánja meg az iskolaéletnek a régivel össze nem egyeztethető, teljes átszervezését. És mégis meg tudja felelni a gyermeklélek jelenének s a jövő előkészítésének.

Épen azért érzi feladata nehézségeit. Érzi, hogy könnyű dolog egy könyv halk szaván keresztül bebizonyítani, hogy a status quo nem akadály a elemi iskolai oktatásunk messzemenő átalakításának; be kell mutatnia a megvalósítás lehetőségét s s meg kell értetnie, hogy a „Családi iskola” rendszere az ő kis kísérleti iskolájának keretein túl is életképes és megvalósítható.

Szerzőnk tudja, hogy sokakban már eleve fölmerül a kérdés, hogy a családi iskola rendszere e könyv alapján bármely iskolába átvihető-e, természetesen feltételezve, hogy a felügyelő tanügyi hatóság megértő az újszerű törekvésekkel és az elért eredményekkel szemben? S kénytelen bevallani, hogy egy 60 tanuló elemi osztálynak, egy 125 tanuló egy-tanítós összevont, u. n. osztatlan iskolának a Családi iskola rendszere értelmében való gyökeres átalakítását ő maga sem merné megkísérteni. De szembe állítja evvel azt a meggyőződést, hogy nincs is olyan rendszer s nem is lesz soha, melyben a tanító 30—35 elemista gyereknel többet tudna kellőleg vezetni. Ennél több tanuló mellett nem jöhet létre az az egyéni lelki viszony, mely nélkül az elemi iskola nevelői kötelességét sohasem teljesítheti. Arról is meg van azonban győződve szerzőnk, hogy a tanulók létszámától eltekintve, bármilyen körülmények között tanítson is valamely néptanító, tömegiskolában vagy osztatlan iskolában, az amit e könyvben talál, legalább szellemben és részleteiben alkalmazható az ő sajátos esetére is, és szentül hiszi, hogy ugyanezek az elvek a Családi iskolához hasonló színes életet tudnának fakasztani a városi proletár, a kisvárosi, a tanyai, a falusi gyermek életében is. Ebben áll épen idealisztikus, apostoli jellege Nemesné Müller Márta elméleti törekvéseinek gyakorlati eredményei mellett, hogy abban, amit kísérletező munkájában jó-nak lát, méltán szeretné nemzetének minden gyermekét részesíteni.

Könyvének konkrét célja ez: szeretné megértetni olvasóival, hogy a Családi iskola élete új életforma, amelyik közelebb áll a gyermek lényéhez, mint a régi ke-retek, jobban megfelel természetes fejlődési tendenciáinak és egyben könnyebben elvezeti őt egy magasabb színvonalú kultúra útjaira. Rámutat arra, hogy a Családi iskola kis tanulói jobban felvérteződnek szellemi és gyakorlati javakkal, lelki bátor-sággal és idealizmussal, mert megtanulják a saját családjukon túli első nagyobb élet-közösségben, melynek tagjaivá lettek, hogy egymással egymásért dolgozni az élet-örömök gazdag forrása.

Mutassunk rá szerzőnk könyvének még egy nemesen idealisztikus vonására, irányító eszméjére, mely a benne leírt munkásságnak magas erkölcsi értékét is biz-tosítja. Szinte alapgondolata az a remény, mely az új nevelés jövőndő eredményes-ségére s annak nagy jelentőségére nézve él benne. „Ha mi nevelők — úgymond — megismerjük a gyermeket, ha hozzá tudunk férközni lelki élete belső rugóihoz, akkor talán-talán eljön végre a mi időnk is, s a jövőben nem csak vetünk, hanem aratunk is: számíthatunk is majd nevelésünk eredményeire. Nemcsak jó gyermekeket, de jó embereket is tudunk nevelni, nemcsak jó tanulókat, de jó életmunkásokat is. Tudjuk, hogy a társadalom átalakítása egy nemesebb életközösséggé több, mint az iskola átalakítása. És mégis, ha és amennyiben az iskola átalakul, nem remélhetjük-e akkor a társadalom megújulását? S fölmerül a kérdés s egyben a reménység: Nem folyik-e abból az új alapviszonyból, amelyik a gyermekeknél egymás közt és tanító-jukkal szemben az új iskolában kialakul, hogy ez a magasabbrendű erkölcsi alapvi-szony átmegy majd a felnőttek, a népek és a nemzetek életébe is?” Ez a maga-sabbrendű erkölcsi célzat ad erőt szerzőnknek arra is, hogy könyvének néhány szép

lapján apológiát írjon az „új nevelés“ észmevilága mellett, megvédelmezve azok ellen, akik az új nevelésnek káros hatását vélik fölfedezhetni a most felserdülő nemzedék értelmi és érzelmi világában. Az új iskola semmi esetre sem hathatott, legalább is nálunk, ilyen romboló irányban. Mert, hogy hathatott volna az, ami nincs? Vagy talán az az elenyészőn kevés tanuló — kérdi szerzőnk — aki kísérleti iskolából kikerült s akiknek nagyrészt még csakhogy éppen pelyhedzik az álla, ilyen átütő hatással lenne társadalmi fejlődésünkre? Az értelmi és érzelmi romlás jelenségének más, döntőbb jelentőségű okai vannak. Azért nem tud bizakodva, erősen nekivágni az életnek az átlag-ifjú, hogy valószínűleg csak évek múlva fog munkaalkalomhoz jutni vagy még akkor sem. Azért puha és enervált az ifjúság, mert tétlenségre kényszerül s teljesen bizonytalannak látja mind a maga, mind nemzete jövőjét.

Könyvünk szerzője elhárítva a vádakát, melyek a fentiek szerint igazságtalannul érik az új iskolát, bátran és önzetesen állítja, hogy a jól felfogott „új iskola“ nemcsak „derűs iskola“, hanem egyben „kemény életiskola“ is, melynek neveltjei éppen ellenkezőleg a régi nemzedéknél nemcsak edzettebb, hanem felelősségteljesebb fiai lesznek nemzetünknek.

Ilyen szándékoktól és célzatoktól vezérelve adja szerzőnk az új nevelés gondolatvilágának keretébe beleillesztett 25 éves alkotásának, a Családi iskolának eszmei képét.

Mindenekelőtt az „új nevelés“ alapeszméit ismerteti, az „új iskolák“ közös alapvonásait, a fegyelem lazítását, helyesebben az önkormányzati törekvéseket, a korhoz kötött és egyéni érdeklődés jelentőségét, a játék és munka szerepét, a társadalmi és gyakorlati nevelés fontosságát, majd az új nevelés filozófiai alapját és eszmei célkitűzését. Igen hasznos összefoglalást kapunk azután 3 csoportban a kísérleti iskolák főtípusairól, vagyis azokról, melyekben a tananyag és a tanmenet nincsenek előre megszabva, másodsorban az adott keretekben, korhoz szabott eljárásokkal dolgozó iskolákról, végül az adott tanmenet és a szabad tárgyválasztás szintézisét érvényesítő iskolákról, mely utóbbiak közé a Családi iskola is tartozik. Érdekes fejezet az, mely a Családi iskola eszmei kialakulását rajzolja, szerzőnknek döntő élményeit és a belőlük fakadó gondolatláncolatot, belgiumi tapasztalatait a közösségi érzésre való nevelés fontosságára nézve és a brüsszeli kísérletet.

A könyv anyagának, egy voltaképeni nagy és részletes gyakorlati didaktikának nagy gondolat tömbjei következnek ezután. Először az elsajátítandó ismeretek keretei, az egyes osztályok tananyaga, illetőleg tanmenete (pl. az I. osztályban: A család élete. Játékos beleélés. Az időérzék fejlesztése; vagy a IV. osztályé: Magyarország multja és jelene, mint a szerzendő ismeretek összefüggő alapváza.), majd kifejtése annak, mily részük van a tanulóknak a tanmenet felépítésében s mik az egybefüggő tanulás formális előnyei. Azután rátér szerzőnk annak kifejtésére, hogyan épülnek fel az egyes tanítási egységek s miképen folyik a „főtárgy“ tananyagának kiegészítése egészsegítani és természetismereti megfigyelésekkel és munkával. A könyv fejtegetéseinek második nagy tömbje az ismeretterjesztés vezérelveivel foglalkozik, mint a megindítás jelentőségével, az öntevékenység elvével, a tanultak rögzítésével, a tudás ellenőrzésével, az egyéni eltérésekkel és a tudás kivetítésével. Majd az elvek alkalmazásának tárgyalásánál a munka megszervezésének s a főtárgy kialakításának részleteit ismerteti bőven és számos példán bemutatva. A szakoktatás köréből vett tárgyak taglalására térve az írástanítás technikája és az olvasási készség elsajátításának módjai; a fogalmazás, nyelvi gyakorlatok, számolás, mérés tanításának té-

mái foglalkoztatják, végül bemutatja a művészi és ügyességfejlesztő tárgyak szerepét a Családi iskolában.

A Családi iskola eszmei elgondolásának legérdekesebb és legsajátosabb gondolatömbje az Emberré nevelés c. IV. fejezetben van összefoglalva. Kifejti az emberré nevelés feladatának nagyságát és felelősségét, az etikus cselekvéssorozatokra épített morált, az eszközöket, melyekkel az erkölcsi tényeknek nyomatékot adhatunk, ismerteti az érzelmi rugókat s a lélekközösséget az iskolában. Magát az emberré nevelés gyakorlatát két főfejezetben tárgyalja. Egyik bemutatja az egyén munkáját a közösségben a közösségért. Helye az iskolában alakított és fönnálló „Szeretet-Egyesület“. A másik fejezet az egyéniség kibontakozását, annak elveit, hangulatnak és alkalomnak az alkotó gyermekre való hatását s az egyéniség kibontakoztatásának eszközeit ismerteti: a reggeli megnyitót, az osztálynaplót, az ünnepeket és ünnepélyeket és a színjátszást. Mily gazdag program tárul föl előttünk e részben is!

Befejezésül szerzőnk már röviden említett meggyőződését fejt ki részletesen arra nézve, hogy miképpen érvényesülhet a Családi iskola munkaterve a tömegiskolában. Véleménye az, hogy a Családi iskola rendszere bizonyos szempontból könnyebben vihető keresztül a proletáriskolákban, mint a polgári osztály gyermekeinél. Vizsgálja a Családi iskola munkáját az állami tanterv tükrében s azt a kérdést, hogy átvihetők-e eljárásai a tömegiskolákba, lehet-e az órarendhez ragaszkodva hasonló szellemben dolgozni? Elmélkedik a kísérleti munka szükségességéről és ellenőrzéséről s az eszményi tömegnevelés megoldásának kulcsát az igazgatónak, mint „igazi új nevelő“-nek helyes megválasztásában látja. Az „új igazgató“ ideáltípusa lebeg előtte. Az „új igazgató“, aki benne él az iskolaközösségben, hospitál, mintatanítókat ad (esetleg heteken át, ha kell), állandó munkát vállal, beugrik ott, ahol szükség van rá, mindig kéznél van, szívvel-lélekkel, munkaerővel, fáradságot nem ismerő példaadással, amint az minden új iskolában máris történik is kerek e világon. Az ő lénye és jellege az új iskola szellemi gócpontja. Az ő egyénisége szabja meg az iskola sajátos egyéni színezetét, melynek a mai iskolák szürke egyhangúságát fel kell váltania.

Így épül föl újra meg újra e könyv olvasójában — s ezt mentől többet kívánunk neki — a Családi iskola szép alkotása, eszmei képe. Jelentőségét épen abban a nemesen idealisztikus törekvésében látjuk, hogy amit Nemesné Müller Márta maga helyesnek fölismert, amit kísérletei során leginkább célravezetőnek gondolt, annak ismertetésével tanítótársainak óhajt szolgálatot tenni, segíteni akarja őket abban, hogy az iskolai élet mind bensőbbé, a gyermekek eltöltött évei az iskolában mind kedvesebbé, simábbá, értékesebbé, eredményesebbé váljanak. Ez az altruisztikus gyakorlati jellege a könyvnek legszebb erénye és legnagyobb dicsérete is.

Gyulai Ágost.

Sebes Gyula, A korszerű oktatás. Budapest. Stephaneum nyomda rt. 1937. 171 lap. Ára 3 pengő.

Szembeszökő jelenség napjainkban a nevelés egészének rohamos, szinte teljes átalakulása. A túlzó értelmi nevelés válsága után, az erkölcsi nevelés másik végletébe sodródva, észre vesszük, hogy a jellemnevelés *helyes* irányba terelése mennyire szükséges, belátjuk, hogy a *megfelelő* értelmi nevelés sem hanyagolható el, a *tárgy* és a *tárgyszerűség* tiszteletben tartásra szorul, hogy a *magyarabb magyar és az emberibb ember* harmónikus és korszerű kialakításához az *erkölcsös értelem* nevelése elengedhetetlen.